

## O IIE E A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL(\*)

António Nóvoa  
(Universidade de Lisboa)

"Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua falta de rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também." (Paulo Freire, 1995)

A investigação educacional tem conhecido um grande incremento, no plano internacional, desde a década de setenta. O número de investigadores e de grupos de pesquisa, de congressos e de associações científicas, de livros e de revistas especializadas, de instituições de financiamento e apoio à investigação, tem crescido a um ritmo constante, transformando o *campo da educação* num dos principais espaços sociais de produção de saberes e de conhecimentos. Basta lembrar, por exemplo, os milhares de documentos anualmente introduzidos na base de dados *ERIC*; ou recordar os congressos anuais da *American Educational Research Association*, juntando mais de 10.000 participantes a apresentarem resultados de investigações em curso; ou referir ainda as 1.385 teses de doutoramento em Ciências da Educação defendidas em França entre 1969 e 1989 (Beillerot, 1993; Charlot, 1995). São apenas ilustrações de uma realidade ampla, que já não cabe nos locais "tradicionais" da ciência, mas que abrange o conjunto dos actores educativos, muito em especial os professores.

---

\* O texto retoma, no essencial, a intervenção proferida no *Forum de Projectos de Inovação e Investigação* (Lisboa, 7 de Setembro de 1995) e, por isso, conserva marcas evidentes de oralidade.

A situação portuguesa não foge à regra. Desde o ressurgimento das ciências da educação e das instituições de formação de professores na década de setenta, a investigação educacional tem conhecido um desenvolvimento sem precedentes, pelo menos do ponto de vista quantitativo. A difusão das novas perspectivas de investigação em educação<sup>1</sup> coincidiu, em Portugal, com um período de reforma educativa e com um esforço para organizar dispositivos de formação contínua de professores. Não espanta, por isso, que a construção recente da investigação educacional se tenha feito numa tensão permanente com a *realidade política* e com a *realidade profissional*, uma e outra portadoras de discursos sobre o sentido do trabalho científico na área da educação: no primeiro caso, apela-se à relevância do conhecimento científico-educacional para a decisão institucional e política; no segundo caso, definem-se critérios de pertinência para as práticas escolares e pedagógicas. Trata-se, num e noutro caso, de práticas discursivas que constroem a investigação educacional a partir de uma lógica de *resolução de problemas*, encarando a produção de saberes científicos como parte de um processo mais vasto de *engenharia social*: "Os investigadores (...) têm que demonstrar que a sua actividade é socialmente relevante, seja através dos problemas que elegem e das metodologias com que os analisam, seja graças a uma maior interacção com os actores da educação e as instituições onde estes se situam" (Campos, 1995, p. 10).

O Instituto de Inovação Educacional encontra-se na encruzilhada destas várias tensões, uma vez que o seu projecto institucional se define por referência a finalidades de política educativa, mas filia-se também em objectivos de estímulo à investigação e à inovação. Justifica-se, pois, que fomenta uma reflexão sobre os modos e os contextos de produção da investigação educacional. O meu contributo para esta reflexão organiza-se em três tempos:

- Em primeiro lugar, procurarei avançar algumas ideias gerais sobre a problemática da investigação educacional, glosando a pergunta amarga de Carl Kaestle (1993): Porque é que a investigação educacional tem tão má reputação?
- Em segundo lugar, tentarei caracterizar algumas das grandes linhas da investigação educacional apoiada pelo IIE, tendo como corpus documental os projectos aprovados nos Concursos de 1989, 1991, 1993 e 1994.

---

<sup>1</sup> Ver os seguintes documentos, citados na bibliografia: Stephen Ball, 1995; Thomas Barone, 1995; Basil Bernstein, 1996; David Carr, 1995; Marilyn Cochran-Smith & Susan Lytle, 1993; David Cohen, Milbrey McLaughlin & Joan Talbert, 1993; Christopher Day, James Calderhead & Pam Denicolo, 1993; Mark Dressman, 1995; Ivor Goodson, 1995; Sandra Hollingsworth & Hugh Sockett, 1994; Joe Kincheloe, 1991; Peter McLaren & James Giarelli, 1995); Roger Murphy, 1996; Jay Scribner & Donald Layton, 1995; e Kenneth Zeichner, 1995.

- Em terceiro lugar, enunciarei três teses sobre o trabalho científico na área da educação: Contra uma ciência regulatória das políticas educativas, Contra uma ciência normativa das práticas pedagógicas e Por uma ciência crítica da educação.

Esforçar-me-ei por ter presente no meu espírito, em cada momento deste percurso de reflexão, as palavras avisadas de Thomas Popkewitz:

"O papel do intelectual não é dizer aos outros o que devem fazer? Quem lhes dá este direito? Ao analisarmos o presumido *direito* do intelectual para dizer ao resto da sociedade o que fazer, é importante relembrar todas as profecias, promessas, imposições e programas que os intelectuais formularam nos dois últimos séculos e cujos efeitos estão à vista de todos. O papel do intelectual não é definir a vontade política dos outros. Pelo contrário, é importante que o intelectual seja capaz de pôr em causa o que parece natural e evidente, questionando os hábitos mentais das pessoas e olhando noutra perspectiva para o modo como se pensa e como se age" (Popkewitz, no prelo).

## A MÁ REPUTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Não é preciso ser muito perspicaz para constatar a má reputação da investigação educacional. A questão tem sido levantada inúmeras vezes, desde o final do século XIX, e muitas têm sido as respostas sugeridas por pedagogos e educadores. Mas a situação persiste, constituindo um factor de mal-estar para todos quantos trabalham nesta área, e as perplexidades aumentam à medida que se acentua a retórica sobre a importância da educação para a sociedade do futuro:

"Porque tudo começa na escola. É aqui que se enraíza a sociedade cognitiva. Se o presente Livro Branco insistiu no papel do indivíduo como principal actor desta sociedade, graças à autonomia e ao desejo de saber que lhe permitirão controlar o seu futuro, foi apenas para realçar o papel da escola nesta evolução. A escola deve adaptar-se, mas continua a ser o instrumento insubstituível do desenvolvimento pessoal e da integração social de cada um" (*Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, 1996, p. 30).

A investigação educacional tem má reputação junto dos *políticos*, que se queixam por não obterem as respostas de que necessitam para fundamentarem e justificarem as suas iniciativas. Tem má reputação junto dos *professores* (e dos restantes profissionais da educação), que não vêem a utilidade da maioria dos projectos de investigação para a resolução dos problemas concretos que enfrentam no dia-a-dia. Tem má reputação junto da *sociedade*, em geral, pois toda a gente passou pela escola e tem ideias sobre a educação, não aceitando facilmente que algumas ideias sejam mais científicas do que outras. Tem má reputação junto da *comunidade académica*, que raramente reconhece o estatuto "científico" da investigação educacional. Tem má reputação junto dos próprios *especialistas pedagógicos*, que preferem, muitas vezes, legitimar o seu trabalho no interior de outras ciências sentidas como mais prestigiadas, ajudando assim a desvalorizar a sua comunidade de referência.

Do ponto de vista dos *políticos*, percebe-se mal qual seria o interesse de dizer a um ministro da Educação, confrontado com uma série de problemas, que "as questões educativas devem ser associadas a sistemas flexíveis de pensamento e às suas tonalidades interpretativas e relativistas?" (Psacharopoulos, 1990). Esta perplexidade é partilhada por vários grupos e tendências, que definem os critérios de utilidade a partir de lógicas pragmáticas e que inscrevem o trabalho científico em práticas racionalizadas de mudança baseadas numa ideologia de

progresso (Barone, 1995; Murphy, 1996). A investigação educacional deveria, assim, definir-se com base nos interesses dos "utilizadores", o que levaria a abdicar de uma abordagem teórica, que tem justamente como função desconstruir as categorias de análise e as práticas presentes, abrindo novos espaços de análise e de experiência (Ball, 1995; Scribner & Layton, 1995).

No que diz respeito aos *professores*, os equívocos são ainda mais frequentes, pois há um sentimento generalizado quanto à irrelevância da investigação educacional para o trabalho pedagógico e escolar (Zeichner, 1995). A questão pode ser abordada através da busca de uma continuidade entre a razão científica e a acção pedagógica, conduzindo a sistemáticas frustrações e desilusões. De facto, como mostra Gary Fenstermacher (1994), o discurso da investigação e o discurso da prática elaboram-se segundo lógicas e regimes distintos. Por isso, o debate deve ser travado a partir de uma reconceptualização dos *professores como investigadores*<sup>2</sup>, o que conduz a novos entendimentos sobre o papel dos investigadores e dos professores na produção de conhecimento científico, estimulando uma cultura de colaboração que se situa nas antípodas de uma perspectiva de "racionalização do acto pedagógico".

De uma forma geral, a *sociedade* desconfia do interesse e do rigor do trabalho de investigação na área da educação, o que está ligado ao facto de toda a gente ter frequentado a escola. Carl Kaestle reflecte longamente nesta temática, referindo que "para a maioria das pessoas é impossível construir mísseis balísticos intercontinentais ou encontrar remédios contra o cancro, mas quase todas sabem como é que a História deve ser ensinada ou como é que as crianças podem ser disciplinadas" (1993, p. 28). A desconfiança da sociedade reforça-se devido à politização de grande parte da investigação educacional (Charlot, 1995; Kaestle, 1993), bem como ao seu carácter exotérico (vulgar, comum) e à menor tecnicidade dos modelos e dos métodos a que recorre, os quais definem estilos de raciocínio próximos do senso comum (Brunner, 1994; Ornstein, 1995).

É quase desnecessário explicitar o desprestígio dos investigadores em educação junto da *comunidade académica*. A questão precisa de ser vista sob vários ângulos. Há, desde

---

<sup>2</sup> Refiro-me, essencialmente, ao chamado *teacher research movement* que, nos últimos anos, tem estado na origem de um conjunto extremamente interessante de ideias e de práticas. Ver os seguintes documentos referenciados na bibliografia: James Calderhead & Peter Gates, 1993; Cheryl Craig, 1995; Christopher Day, James Calderhead & Pam Denicolo, 1993; Marilyn Cochran-Smith & Susan Lytle, 1993; John Elliott, 1993; Gary Fenstermacher, 1994; Thomas Guskey & Michael Huberman, 1995; Joe Kincheloe, 1993; Lya Kremer-Hayon, Hans Vonk & Ralph Fessler, 1993; Peter McLaren & James Giarelli, 1995; Kathie Webb & Janet Blond, 1995; e Ken Zeichner, Susan Melnick & Mary Louise Gomez, 1996.

logo, um debate epistemológico, que tem acompanhado as ciências da educação desde sempre; num trabalho recente sobre *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*, coordenado por Jorge Correia Jesuíno (1995), o conjunto dos cientistas interrogados coloca a Pedagogia exactamente no centro de uma escala que separa as disciplinas que pertencem ao campo científico das disciplinas que pertencem aos outros campos do saber. Mas há, também, um conflito de poderes, pois a educação enquanto área de estudo suscita a curiosidade de uma grande parte das ciências sociais e humanas; neste sentido, as análises de Pierre Bourdieu são particularmente úteis<sup>3</sup>: o campo científico "é um mundo social como os outros e, tal como o campo económico, conhece relações de força e lutas de interesses, coligações e monopólios, e até imperialismos e nacionalismos" (1995, p. 3).

Finalmente, é preciso reconhecer que os próprios *especialistas pedagógicos* contribuem para o desprestígio da investigação educacional ao não reconhecerem a auto-referencialidade da sua própria comunidade científica, buscando fontes de legitimação no seio de outras disciplinas (sociologia, psicologia, história, etc.). Não está em causa, evidentemente, a procura de formas de interdisciplinaridade que são constitutivas da identidade das ciências da educação (AECSE, 1993; Bernard, 1994; Jeannel, Clanché & Debarbieux, 1994). Refiro-me sim ao modo de funcionamento e aos *habitus* dos investigadores que tendem a desvalorizar os saberes produzidos pelos seus pares, construindo os seus argumentos e legitimando a sua acção no interior de disciplinas consideradas mais prestigiadas.

É preciso aprender a viver com todas estas contradições e ambiguidades, as quais atravessam, aliás, o próprio estatuto social do ensino, isto é, a forma como as sociedades olham para as suas escolas e para os seus professores. Espera-se que a educação resolva quase todos os problemas sociais, culturais e económicos, mas diz-se que os seus profissionais são incompetentes, e que só estão no ensino porque não são capazes de fazerem mais nada! Afirma-se que o ensino é a prioridade das prioridades, mas sempre que é preciso tomar medidas concretas lá vem a famosa frase do Bispo de Viseu, que no século XIX cortou drasticamente as verbas para a educação. Vale a pena citar um dos ministros da Educação do Estado Novo, Leite Pinto, numa tirada proferida depois de ter abandonado o governo:

"Foi sempre na oposição que os políticos portugueses do princípio deste século XX reeditavam a frase de Martens Ferrão: *Tudo pode esperar, excepto a Escola*. No poder

---

<sup>3</sup> Refiro-me, em particular, às seguintes obras: *Homo academicus* (Paris, Minuit, 1984); *Les règles de l'art: Genèse et structure du champ littéraire* (Paris, Seuil, 1992); e *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action* (Paris, Seuil, 1994).

reeditavam, porém, a frase do bispo [de Viseu]: *O Tesouro não pode suportar tantas despesas*" (cf. Nóvoa, 1992, p. 468).

Passa-se o mesmo com a investigação educacional. Uma vez diz-se que não serve para nada. Outras vezes exigem-se-lhe resultados e impõem-se-lhe responsabilidades. Recordo, a título de exemplo, a forma como, num passado recente, se procurou envolver toda a investigação educacional em certos erros ou fracassos na organização do acesso ao ensino superior ou na definição das modalidades de avaliação no ensino básico e secundário.

E, no entanto, o argumento histórico permite-nos, apesar de tudo, amenizar um pouco o sentimento de que a investigação educacional não serve para nada. Apoio-me para tal num livro extremamente estimulante e polémico, publicado por uma equipa de investigação de Stanford, uma das mais prestigiadas Universidades norte-americanas. Na sequência de um estudo de vários anos, John Meyer e os seus colegas demonstraram que o currículo do ensino primário se desenvolveu de forma relativamente homogénea, a nível mundial, ao longo do século XX, tendo chegado à conclusão que:

"As mudanças principais que se observam no desenvolvimento do currículo mundial ao longo do século XX foram estruturadas pelas concepções dos educadores profissionais e dos investigadores. Trata-se de mudanças teorizadas, e não apenas de mudanças que se limitariam a reflectir situações conjunturais ou de poder. Cada uma destas mudanças — alterações na aprendizagem da leitura, ascensão da ciência ou expansão da matemática, reorganização do ensino das ciências sociais, desenvolvimento do ensino artístico e da educação física, etc. — são produto de uma elaboração teórica no plano educacional, quaisquer que sejam as suas eventuais origens em termos de poderes ou de interesses" (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 175).

Mas, se em vez de falarmos do currículo, nos referíssemos ao modo de nos relacionarmos com as crianças, à forma de pensarmos as organizações escolares ou à maneira de concebermos as estratégias de ensino chegaríamos rapidamente à conclusão que estamos todos, directa ou indirectamente, influenciados pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, da sociologia das organizações ou da análise pedagógica do acto educativo. O olhar histórico permite-nos compreender que, contrariamente ao que sempre se disse, a produção de uma reflexão teórica tem tido consequências muito significativas na forma de pensar e de praticar a educação.

Curiosamente, é mais fácil identificar as consequências efectivas de uma investigação de cariz conceptual do que da chamada (a meu ver indevidamente) investigação aplicada, que durante as últimas décadas mereceu a prioridade nos

financiamentos das agências nacionais e internacionais. A este propósito, não se pode ignorar o falhanço das políticas de I&D (Investigação & Desenvolvimento) na área da educação, que continuam, no entanto, a predominar no seio das instâncias nacionais e internacionais de apoio ao trabalho científico (Barone, 1995; Charlot & Beillerot, 1995; Tuijnman, 1995).

As análises recentes de Basil Bernstein (1996) sugerem justamente a necessidade de uma nova relação entre a teoria e a investigação, através da definição de certos critérios que estipulam, nomeadamente, que: a transição entre os diferentes níveis da teoria deve ser feita através do recurso a conceitos; a teoria deve ser capaz de fornecer uma descrição explícita dos objectos da sua análise; a teoria deve clarificar não apenas os contextos, mas também as formas de descrição e de interpretação destes contextos; o desafio essencial da teoria é explicar os processos através dos quais a distribuição do poder e os princípios de controlo são traduzidos, de forma socialmente desigual, em princípios de comunicação e de acção educativa.

As perspectivas de Bernard Charlot apontam, também, neste sentido, sobretudo quando referem que as ciências da educação não podem ser reduzidas a um conjunto de saberes reflexivos sobre as práticas, ainda que não devam ignorar o ponto de vista dos actores: "As ciências da educação devem organizar inteligibilidades e não prescrições, ainda que não possam esquecer, quer queiram quer não, que os resultados que produzem têm efeitos (ou podem ter) sobre as práticas de educação e de formação" (1995, p. 26). É útil ainda uma palavra sobre as novas correntes de análise das políticas educativas, sintetizadas por Jay Scribner e Donald Layton, quando insistem na necessidade de uma maior densidade teórica, sugerindo "uma menor ênfase na racionalidade e uma maior insistência na teoria para explicar o que acontece dentro da *caixa negra* do ensino" (1995, p. 211).

A este propósito, é útil citar um estudo de José Mariano Gago (1991), sobre a *Ciência em Portugal*, no qual este autor defende a necessidade de autonomizar as políticas científicas e as políticas tecnológicas ou, dito de outro modo, o apoio aos processos de produção científica e o apoio ao desenvolvimento de instrumentos e de métodos de intervenção. No campo educativo, esta perspectiva traduz-se numa separação entre os processos de investigação e o estímulo à inovação, entendida como a difusão de tecnologias educativas em sentido lato. Creio que se trata de um aspecto central para o debate sobre a investigação educacional em Portugal.



## ESBOÇO DE CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL APOIADA PELO IIE

Nos últimos anos têm sido publicados vários documentos que procuram caracterizar a comunidade científica portuguesa, analisando a sua estrutura social, a sua localização institucional e os produtos do seu trabalho<sup>4</sup>. É uma reflexão que se tem alargado, também, ao campo educacional, dando origem à edição de obras de síntese sobre a investigação em ciências da educação e da formação<sup>5</sup>.

Contrariamente a outros países, Portugal não tem uma tradição de financiamento pelo Estado da investigação educacional, uma vez que apenas a Fundação Calouste Gulbenkian manteve, nomeadamente através do Centro de Investigação Pedagógica, uma actividade continuada neste domínio<sup>6</sup>. Só muito recentemente — primeiro através da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e, mais tarde, graças à acção do Instituto de Inovação Educacional — têm sido concretizadas medidas de apoio e de financiamento, conducentes a um reforço da *massa crítica* na área da educação.

Nas páginas seguintes, procuro contribuir para uma melhor compreensão dos modos de organização e de funcionamento da comunidade científico-educacional, através de uma tentativa de caracterização da investigação apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional no quadro dos concursos realizados em 1989, 1991, 1993 e 1994. Trata-se de um universo de reflexão constituído pelos 67 *projectos de investigação* que foram

---

<sup>4</sup> Estou a pensar, por exemplo, nas seguintes obras: José Mariano Gago (coord.), *Ciência em Portugal*, 1991; José Mariano Gago (coord.), *O estado das ciências em Portugal*, 1992; Maria Eduarda Gonçalves (coord.), *Comunidade científica e poder*, 1993; Jorge Correia Jesuino (coord.), *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*, 1995.

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, as seguintes obras: Bártolo Paiva Campos et al., *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, 1991; António Nóvoa et al., *Ciências da educação e mudança*, 1991; Teresa Ambrósio et al., *Estado actual da investigação em formação*, 1995; José Ribeiro Dias et al., *Ciências da educação: Investigação e acção*, 1995; Bártolo Campos (org.), *A investigação educacional em Portugal*, 1995.

<sup>6</sup> O Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação desenvolveu, desde a sua criação em 1965, uma acção importante na criação de uma *cultura do planeamento educativo*. Mas tratou-se de um trabalho "interno", de apoio à decisão política, não tendo o GEP assumido uma vocação de agência de financiamento e de apoio à investigação "externa" ao Ministério.

aprovados nestes concursos, aos quais foi atribuída uma verba global de 179.691 contos, o que dá uma média de financiamento por projecto (regra geral com a duração de dois ou três anos) de 2.682 contos. Estas informações são essenciais para contextualizar as interpretações que vão ser feitas, sublinhando bem a exiguidade das verbas em apreço; aliás, mesmo no âmbito do Instituto de Inovação Educacional existem outras modalidades de apoio e de financiamento à investigação, para além dos concursos que constituem o corpus desta análise<sup>7</sup>.

Creio, no entanto, que o conjunto dos projectos apresentados permite uma análise centrada essencialmente em sete aspectos: a) repartição geográfica; b) localização institucional; c) proporção de homens e mulheres nas equipas de investigação; d) temáticas principais; e) bibliografias de referência; f) internacionalização dos investigadores responsáveis; g) produtos da investigação<sup>8</sup>.

#### a) Repartição geográfica

Do ponto de vista da caracterização regional, verifica-se que a quase totalidade dos financiamentos (cerca de 96%) surge concentrada nas seis cidades que têm maior tradição na área da pesquisa educacional:

Lisboa.....	59%
Aveiro.....	16%
Porto.....	8%
Coimbra.....	7%

---

<sup>7</sup> Diga-se, aliás, que o Instituto de Inovação Educacional tem reforçado consideravelmente a sua acção nos últimos anos, como se demonstra de forma cabal através da leitura do desdobrável: *Apoio à Investigação e Inovação Educacional, 1991-1994*. Os gráficos apresentados mostram um crescimento em flecha, entre 1991 e 1994, do financiamento atribuído a cada uma das áreas de intervenção do IIE: cerca de seis vezes mais para projectos de inovação; cerca de 12 vezes mais para a organização de actividades de intercâmbio; cerca de 23 vezes mais para a participação em actividades de intercâmbio; cerca de 20 vezes mais para o apoio a publicações. Apenas o gráfico respeitante aos projectos de investigação se mantém relativamente estável, o que, conjugado com o crescimento significativo da comunidade científica-educacional nos últimos anos, reduz consideravelmente as hipóteses de aceder a qualquer tipo de financiamento para as actividades de investigação.

<sup>8</sup> A tarefa de organização do corpus dos projectos foi levada a cabo pela Filomena Bandeira, a quem quero agradecer o apoio prestado e a qualidade do trabalho realizado. A Filomena Bandeira sistematizou toda a informação relevante num conjunto de dossiers, que serviram de base à análise documental e que se encontram guardados no Instituto de Inovação Educacional. É devida também uma palavra de reconhecimento aos técnicos do IIE, nomeadamente à Rita Rabaça, pela colaboração eficiente e qualificada que nos prestaram.

Braga..... 4%  
Évora..... 2%

No entanto, verificam-se grandes disparidades entre as diferentes regiões, com a cidade de Lisboa a beneficiar de cerca de 59% do total do financiamento. Ainda que a presente análise incida apenas sobre os projectos aprovados (e não sobre os projectos apresentados a concurso), é importante referir, neste caso, que as proporções não são substancialmente distintas. Esta questão deve suscitar uma reflexão mais aturada, nomeadamente no que diz respeito à pertinência de definir critérios de "preferência regional" (discriminação positiva) em futuros programas de apoio à investigação.

#### *b) Localização institucional*

Numa caracterização institucional mais fina constata-se a preponderância da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que é o centro mais antigo de investigação, no qual se desenvolveu uma cultura científica propícia à candidatura a fontes diversas de financiamento da investigação. No conjunto deste corpus, trata-se, sem dúvida, do pólo científico com maior significado.

<i>INSTITUIÇÕES<sup>9</sup></i>	<i>FINANCIAMENTO</i>
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa	27%
Universidade de Aveiro	16%
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	7%
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa	7%
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra	6%
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa	5%
Universidade Aberta	5%
Outras Universidades	18%
Escolas Superiores de Educação	4%

<sup>9</sup> Apenas surgem discriminadas as instituições com pelo menos 5% do financiamento global.

Instituições diversas (Associações, Centros, etc.)	5%
--	----

Após a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, surge a Universidade de Aveiro (com 16% das verbas atribuídas) e um conjunto de seis instituições com um total de financiamentos entre 4% e 7%: as três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, a Faculdade de Motricidade Humana, a Universidade Aberta e a Universidade do Minho. Na categoria "Outras Universidades" incluem-se uma série de instituições (Universidade do Minho, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, etc.) que, no total, obtiveram 18% das verbas disponíveis.

Um dos elementos mais interessantes deste quadro prende-se com a fraca percentagem do financiamento concedido às Escolas Superiores de Educação (4% do total), apesar do papel fundamental que, em princípio, estas instituições deveriam desempenhar não só na formação inicial e contínua, mas também na investigação educacional. Diga-se, aliás, que este apoio não se tem reforçado, uma vez que nos concursos de 1993 e 1994 não foi aprovado qualquer projecto apresentado por uma Escola Superior de Educação. Esta situação é bastante problemática, pois traduz dificuldades de inserção das instituições de formação de professores no espaço de produção científica, inviabilizando a emergência de realidades que cruzem as dinâmicas de formação e de investigação.

Para além deste aspecto, o quadro anterior surpreende pela sobre-representação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e pela sub-representação da Universidade do Minho. No restante, creio que a sua leitura sugere uma cartografia institucional que ilustra bem o estado dos diferentes pólos de investigação em educação. Uma análise mais sofisticada permite verificar a existência/ausência de culturas institucionais que fomentam a participação em concursos deste tipo. Este facto levanta a questão de saber se as agências de financiamento devem concentrar os apoios com o objectivo de facilitarem a consolidação de "pólos de excelência" ou, pelo contrário, se os devem dispersar no sentido de aproximar um público mais vasto das problemáticas da investigação.

### c) Proporção de homens e mulheres nas equipas de investigação

Um resultado esperado diz respeito à proporção de homens e mulheres no seio das equipas de investigação: cerca de 2/3 dos investigadores responsáveis pertencem ao sexo masculino, percentagem que se inverte quando se analisa o conjunto dos membros das equipas de investigação (neste caso, 2/3 pertencem ao sexo feminino). Estamos perante proporções que reproduzem, no espaço da ciência, discriminações que estão inscritas nas

realidades sociais e profissionais e, muito em particular, no campo educativo. Quando olhamos, por exemplo, para a percentagem de mulheres no professorado verificamos que ela é maior nos primeiros níveis de ensino e menor nas universidades. Apesar de não constituir um resultado surpreendente, nem por isso ele deve deixar de suscitar uma reflexão sobre a estrutura e o exercício do poder no seio da comunidade científica, nomeadamente em comparação com a composição social das profissões da educação e do ensino. Parece-me, por isso, necessário trazer para o debate sobre os contextos e os modos de produção científica a reflexão feminista que perspectiva as questões do género a partir das relações entre o saber e o poder (Butler, 1993; Gore, 1993; Luke & Gore, 1992).

d) Temáticas principais

Uma das conclusões mais curiosas deste estudo prende-se com uma sistematização das principais questões que têm sido objecto do interesse dos investigadores. Em termos necessariamente genéricos, é possível considerar que os 67 projectos de investigação aprovados abrangem nove grandes categorias temáticas (trata-se de percentagens aproximadas, tendo alguns projectos sido incluídos em mais do que uma categoria).

Formação de Professores		20%
Inovação e currículo		15%
Insucesso escolar		10%
Relações escola-comunidade		10%
Necessidades educativas especiais		10%
Novas tecnologias de ensino		10%
Aprendizagem dos alunos		7%
Organização e gestão escolar		7%
Ensino de	Ciências	8%
	Matemática	8%
	Língua materna	6%
	Línguas estrangeiras	4%
	Educação física	4%

Em termos globais, nota-se a predominância da *formação de professores*, reforçada ainda pelo facto de muitos outros projectos terem como objectivo a produção de modelos ou instrumentos para a formação inicial e contínua, e das questões relacionadas com a *inovação e currículo*, nomeadamente estudos de desenvolvimento curricular e de estratégias de ensino, o que se justifica pelo período de reforma educativa que se viveu durante o período em análise.

Várias outras temáticas revelam uma presença significativa, ainda que tal se deva a razões bastante diferentes: no caso do *insucesso escolar*, verifica-se, essencialmente, o prolongamento de uma reflexão sociológica com alguma tradição na investigação educacional portuguesa; no que diz respeito às *relações escola-comunidade*, surgem duas correntes distintas, uma de cariz sociopolítico e outra mais ligada a concepções de origem anglo-saxónica; as *necessidades educativas especiais* traduzem um novo interesse das ciências da educação por diferentes públicos, e estão imbuídas de um discurso psicológico, psicomotor ou cognitivo; as *novas tecnologias de ensino* inserem-se em linhas de trabalho ligadas com as problemáticas da informação e da comunicação, nomeadamente com a introdução dos computadores em contexto escolar.

Tendo em conta a importância recente destas problemáticas no seio da investigação educacional – e até o próprio texto de anúncio público dos concursos – seria, talvez, de esperar uma maior presença de projectos sobre a *aprendizagem dos alunos*, nomeadamente a partir das novas teorias da aprendizagem, e sobre a *organização e gestão escolar*, sem dúvida uma das áreas mais fortes das ciências da educação em Portugal. Estas problemáticas têm, também, uma significativa incidência social, influenciando políticas educativas particularmente sensíveis (por exemplo, os modelos de avaliação dos alunos ou de organização da gestão das escolas), o que torna mais difícil de compreender o menor peso destas categorias temáticas.

Refira-se ainda que a presença de vários projectos que abordam especificamente o *ensino* de certas disciplinas, confirmando-se a importância do trabalho desenvolvido no seio das *ciências* e da *matemática* (as duas áreas em que há comunidades profissionais e científicas com maior tradição de investigação), bem como em *língua materna*, *línguas estrangeiras* e *educação física*.

Numa apreciação geral, parece haver uma repartição bastante equilibrada das diferentes temáticas, ainda que se observem algumas ausências. Estou a pensar, antes de mais, na quase inexistência de uma reflexão científica sobre as reformas educativas, tanto no que diz respeito à situação portuguesa como numa perspectiva comparada, nomeadamente no contexto europeu. Mas creio que é útil chamar também a atenção para a pouca atenção concedida à educação pré-escolar e à formação profissional, temáticas particularmente relevantes do ponto de vista social e político, mas que não encontraram comunidades

que as trabalhem do ponto de vista científico. Uma referência ainda para a insuficiência de estudos sobre as problemáticas da avaliação, tanto da avaliação das instituições escolares como da avaliação pedagógica dos alunos, assuntos que têm ocupado a ribalta das discussões educativas. Mencione-se, por último, a escassez de investigações que equacionem a pluridimensionalidade das questões educativas (educação de adultos, formação cultural, etc.), para além dos problemas escolares propriamente ditos.

#### e) Bibliografias de referência

Um dos indicadores mais usuais no estudo dos campos científicos é a análise das bibliografias de referência utilizadas pelos diversos autores. Através deste indicador é possível identificar algumas das correntes de pensamento que servem de suporte à produção científica, mas também – o que não é menos importante – perceber as filiações conceptuais, os dispositivos de legitimação e as obras consideradas mais relevantes por razões teóricas, metodológicas ou simbólicas. Na impossibilidade de proceder a um exame aprofundado de todos estes aspectos, pareceu-me interessante tentar identificar algumas características dos autores referenciados nas bibliografias dos projectos de investigação.

Uma primeira conclusão prende-se com a predominância de obras estrangeiras (cerca de 80%), número que ultrapassa largamente análises deste mesmo tipo feitas noutros países. Esta percentagem elevada explica-se, em certa medida, pela ausência de estudos nacionais em certas áreas e domínios. Mas deve-se também ao prestígio simbólico que é concedido ao "autor estrangeiro", em detrimento de uma referência mais cuidada ao trabalho realizado no interior do próprio país. Na verdade, certas bibliografias primam pela não inclusão de autores portugueses, de forma por vezes intencional, talvez como estratégia para afirmar um certo protagonismo quanto ao estudo dessa temática no contexto nacional. Na maior parte das áreas científicas, esta "ignorância" seria inaceitável, pois entende-se que o conhecimento deve ser construído, por adesão ou por rejeição, a partir do que já foi produzido. Mas, no âmbito da investigação educacional, as culturas dominantes parecem valorizar este efeito de legitimação pelo recurso ao "autor estrangeiro".

Uma segunda conclusão aponta para um peso considerável, nos restantes 20%, de referências a trabalhos do investigador responsável pelo projecto (ou de pessoas que lhe estão muito próximas) e a obras de autores nacionais que não têm como identidade académica as ciências da educação. Se a primeira situação é facilmente compreensível, uma vez que no contexto de um concurso é importante valorizar os seus próprios trabalhos, já a segunda situação remete, de novo, para uma desvalorização da comunidade científico-educacional. Parece-me um sinal

preocupante, na medida em que confirma do *interior* as críticas que no *exterior* se fazem à investigação educacional.

Através do recurso a técnicas sociométricas procurei, ainda, detectar preferências, selecções recíprocas, subgrupos científicos e pólos de atracção. Os resultados foram pouco conclusivos, o que confirma a inexistência de grupos de referência e de redes de trabalho com uma certa consistência (as únicas excepções verificaram-se nos projectos incluídos no ensino das ciências, da matemática e da educação física). Do ponto de vista dos pólos de atracção, assinala-se uma presença forte de dois autores (cerca de 20 citações cada um), seguindo-se duas dezenas de autores que têm entre 4 e 9 citações no conjunto das listas bibliográficas; mencionam-se ainda trabalhos de mais trinta e cinco autores portugueses, ainda que com uma presença esporádica (1 a 3 citações), regra geral na bibliografia do projecto em que participam.

*f) Internacionalização dos investigadores responsáveis*

Curiosamente, a atracção pelo estrangeiro anteriormente assinalada não se traduz numa internacionalização dos investigadores portugueses, que continuam pouco presentes nos espaços científicos além-fronteiras. Um indicador bastante fiável é o número de vezes que um autor aparece mencionado numa base de dados da especialidade. Os resultados da consulta levada a cabo em quatro das mais importantes bases de dados internacionais — *ERIC*, *FRANCIS*, *PSYCINFO* e *SCIS* — são extremamente significativos<sup>10</sup>.

<i>INVESTIGADORES RESPONSÁVEIS (n = 54)</i>	<i>Nº DE MENÇÕES</i>
26 autores→48%	Zero
18 autores→34%	1 - 2
5 autores→9%	3 - 5
5 autores→9%	6 - 8

Cerca de 48% dos investigadores responsáveis não têm qualquer menção e cerca de 34% tem apenas uma ou duas menções (trata-se de um número de menções com pouco significado, uma vez que muitos destes investigadores realizaram os seus estudos

---

<sup>10</sup> A partir de uma listagem de todos os investigadores responsáveis, procurou-se identificar o número de vezes que o seu nome aparecia mencionado nas bases de dados. Sempre que possível utilizaram-se informações desde o início da década de oitenta. A menção aos investigadores foi considerada em todos os casos: textos da sua autoria ou co-autoria, resenhas ou notas críticas, etc.



no estrangeiro e aparecem referenciadas as respectivas teses e dissertações). Apenas 10 autores, cerca de 18% do total, apresentam alguma visibilidade internacional, mas mesmo nestes casos a média de menções não vai além de 1 ou 2 por cada uma das bases de dados.

Segundo os critérios habitualmente utilizados neste tipo de análises, estamos perante níveis de internacionalização extremamente baixos, o que deve merecer alguma reflexão, sobretudo tendo em conta que uma parte significativa dos recursos científicos portugueses se formou no estrangeiro e que se tem feito um esforço considerável para estimular a participação de investigadores portugueses em conferências e congressos internacionais.

As percentagens encontradas configuram uma comunidade científica periférica<sup>11</sup>, dependente do estrangeiro, mas cujo trabalho tem um impacto reduzido junto dos investigadores de outros países, nomeadamente no que diz respeito à publicação de artigos e capítulos em revistas e livros científicos de difusão internacional. Neste sentido, parece-me útil relembrar um dos vectores estratégicos defendidos por José Mariano Gago no seu *Manifesto para a ciência em Portugal*: "A internacionalização da actividade científica portuguesa, entendida especialmente como ligação crescente e articulada de instituições e indivíduos a contextos internacionais mais avançados" (1990, p. 21).

#### g) Produtos da investigação

A análise dos produtos concretos do trabalho realizado é uma tarefa muito difícil, pois grande parte dos projectos estão ainda em curso e a informação disponível é bastante escassa. Aliás, uma reflexão deste tipo não se pode basear apenas na "avaliação interna" das equipas de investigação e exige a realização de "avaliações externas", que permitam confrontar critérios de cumprimento dos objectivos com critérios de pertinência social, relevância científica e impacto junto dos profissionais e dos investigadores.

Limitar-me-ei, por isso, a tecer algumas considerações breves, desde logo a partir de "lógicas de acção", que remetem para aspectos tais como a apresentação de comunicações em congressos, a produção de brochuras e de materiais de divulgação e a realização de programas de formação. Neste plano, a avaliação global é bastante positiva, sendo evidente que a maior parte dos projectos deu origem a um conjunto de actividades extremamente interessante, constituindo um factor

---

<sup>11</sup> As nossas formas de participação nos programas de investigação da União Europeia, nomeadamente no programa de *Investigação Sócio-económica Orientada*, que contempla uma área de educação e formação, confirmam esta afirmação: as instituições portuguesas estão presentes em doze dos projectos aprovados, mas nunca com o estatuto de "instituição coordenadora".

importante de animação pedagógica, cultural e científica das instituições envolvidas e, em certos casos, dos meios profissionais da educação.

O exame de um indicador mais fino – textos publicados em revistas especializadas –, considerado por vários autores como um dos elementos centrais na apreciação do trabalho científico (Schriewer & Keiner, 1992), introduz um maior grau de complexidade e sugere uma avaliação mais prudente dos produtos da investigação apoiada pelo Instituto de Inovação Educacional. Através de uma análise extensiva de 18 revistas pedagógicas<sup>12</sup> publicadas em Portugal foi possível recensear, no período entre 1989 e 1995, cerca de 110 artigos da autoria dos vários investigadores responsáveis. Trata-se de um número bastante significativo, que demonstra que os 54 investigadores responsáveis pelos 67 projectos de investigação em apreço desempenham um papel central na comunidade científica portuguesa. No entanto, só uma percentagem reduzida destes artigos (cerca de 10%) tem relação directa com os projectos apoiados pelo Instituto. É um número bastante baixo, mesmo se se admitir a existência de vários artigos em publicação, confirmando que os projectos deram origem a uma abundante "literatura cinzenta", mas que têm sido bem mais limitados os seus produtos em termos de artigos científicos.

Uma apreciação mais cuidada dos projectos de investigação levar-me-ia a abordar duas questões essenciais: as *grandes referências teóricas e conceptuais* e as *principais abordagens metodológicas* utilizadas pelos investigadores. Também seria necessário proceder a uma reflexão mais elaborada sobre as *práticas de trabalho* e os *modos de funcionamento da comunidade científica*, para além, obviamente, de uma maior atenção às *questões dos produtos de investigação*. Trata-se de um conjunto de cinco aspectos que tenciono desenvolver num próximo texto sobre este mesmo assunto.

Por agora, limito-me a sublinhar uma ideia que foi aflorada nas páginas precedentes: os apoios concedidos pelo Instituto de Inovação Educacional, no âmbito dos concursos de investigação, serviram essencialmente para os investigadores "fazerem melhor aquilo que já faziam" e não para lançarem novas linhas ou dinâmicas de trabalho. Na verdade, a exiguidade das verbas atribuídas não poderia permitir o aparecimento de novos

---

<sup>12</sup> Revistas que foram objecto de análise: *Análise Psicológica*; *Análise Social*; *Aprender*; *Cadernos de Ciências Sociais*; *Cadernos de Educação de Infância*; *Cadernos de Consulta Psicológica*; *Colóquio - Educação e Sociedade*; *Educação Especial e Reabilitação*; *Educação, Sociedade e Culturas*; *Inovação*; *Ler Educação*; *Motricidade Humana*; *Revista Crítica de Ciências Sociais*; *Revista de Educação*; *Revista Educação*; *Revista ESES*; *Revista Portuguesa de Educação*; e *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

grupos ou centros de pesquisa, tendo funcionado sobretudo como uma espécie de *compensação* para a inexistência de infraestruturas de investigação (humanas e materiais) nas universidades portuguesas. O dinheiro foi utilizado, frequentemente, para melhorar as condições de trabalho (bibliografia, informática, secretariado, etc.), para apoiar a realização de provas académicas, para facilitar a participação em encontros internacionais ou para viabilizar a aquisição de serviços a título esporádico.

E, na verdade, é preciso compreender que este tipo de concursos podem estimular o tratamento de certas temáticas, mas não têm condições para intervirem de forma estrutural na organização do sistema científico. Estamos perante apoios pontuais e descontínuos, que dificilmente poderão contribuir para a emergência de uma nova *cultura de investigação* e para um investimento científico regular e sustentado. Creio que esta é a questão crítica da política de financiamento seguida até agora, ainda que a avaliação global do que foi feito me pareça *claramente positiva*, uma vez que os apoios concedidos foram, de um modo geral, bem utilizados e constituíram um estímulo pessoal e institucional à investigação educacional.

No entanto, é impossível assegurar por esta via a consolidação de um subsistema científico no domínio da educação, com carácter continuado e infra-estruturas adequadas. Em Portugal, as Ciências da Educação são provavelmente a única área científica que não dispõe de um *centro permanente de investigação*, com meios humanos e materiais dedicados principalmente às tarefas de investigação. Importa, por isso, sublinhar dois objectivos que, na minha opinião, devem estar presentes nas políticas de apoio à investigação educacional: a definição de condições financeiras e institucionais que permitam a criação de redes e centros de investigação, estimulando um trabalho científico sistemático e regular; o desenvolvimento de infra-estruturas de investigação, nomeadamente de bases de dados e de centros de documentação, que facilitem a realização das actividades científicas. A este propósito, as instituições do ensino superior e universitário têm uma palavra importante a dizer. A Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, também. Mas o Instituto de Inovação Educacional pode desempenhar um papel essencial no processo de consolidação de uma comunidade científica na área da educação.

## TRÊS TESES SOBRE O TRABALHO CIENTÍFICO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Para terminar, proponho-me tecer alguns comentários gerais sobre o trabalho científico na área da educação. São ideias enunciadas como *teses*, e portanto polêmicas, que podem ser argumentadas e contra-argumentadas, e que traduzem a minha própria sensibilidade em relação a este debate. Têm como única ambição fomentar uma discussão sobre o *sentido* da investigação educacional, que não se limite a identificar as tradições teóricas e/ou as distintas concepções metodológicas, mas que procure identificar os dispositivos de identidade académica e de relevância social. É um *discurso* que não quer apenas interpretar uma dada realidade, mas que sugere formas de construção do trabalho científico e de organização da comunidade dos investigadores em educação.

As três teses são as seguintes: Contra uma ciência regulatória das políticas educativas; Contra uma ciência normativa das práticas pedagógicas; Por uma ciência crítica da educação.

### Primeira Tese

#### Contra uma ciência regulatória das políticas educativas

A primeira tese defende a necessidade de evitar a tendência para transformar as ciências da educação em práticas essencialmente *regulatórias* de apoio à decisão política. Esta característica que marcou desde sempre a investigação educacional – bem como as restantes ciências com uma dimensão forte de intervenção social – torna-se particularmente intensa nos períodos de reforma educativa. Do lado dos dirigentes políticos há a vontade de mobilizar os conhecimentos científicos (o prestígio social da ciência) como forma de fundamentação, mas também de legitimação, das suas políticas. Do lado dos investigadores há a reivindicação de uma competência própria (e científica) que lhes daria o direito de influenciarem, talvez mesmo de definirem, as políticas educativas.

Esta promiscuidade parece-me nefasta, pois impossibilita a distância necessária ao exercício crítico da ciência. Lembro-me muitas vezes das palavras de Durkheim quando, exactamente há um século, lançou o programa científico da sociologia:

"Chegou o momento da sociologia renunciar aos sucessos mundanos e assumir o carácter esotérico que é necessário a toda e qualquer ciência. Ganhará assim em dignidade e em

autoridade, o que perderá, talvez, em popularidade" (1993, p. 144).

Na verdade, é preciso marcar as diferenças fundamentais entre a racionalidade da decisão política e a racionalidade do trabalho científico (Charlot, 1995; Scribner & Layton, 1995). Misturar estas duas racionalidades é a melhor maneira para transformar a reflexão científica num exercício de apoio técnico à decisão política ou, ao invés, para dotar os investigadores de um poder (que não lhes pertence) para imporem soluções educativas, baseadas no argumento de que são racionais e científicas (Nóvoa, 1995).

Bernard Charlot e Jacky Beillerot mostram que as políticas de educação e de formação são *construídas*, e não apenas *deduzidas*: "trata-se de um acto *político*, no sentido forte do termo, que não supõe apenas o que os ingleses designam por *policy* (linha de conduta, modo de actuar, estratégia) mas que exige o que designam por *politics* (o que supõe um objectivo, a definição de grandes finalidades)" (1995, p. 13). As políticas educativas são portadoras de um discurso que exprime opções de sociedade e projectos de futuro. O trabalho científico destina-se à produção de novas teorias e inteligibilidades, à criação de novos conceitos e modos de pensar a acção educativa e pedagógica. Assim, têm objectivos e formas de produção substancialmente distintos (Apple, 1996; Fuller & Robinson, 1992; Nóvoa, 1996).

Não estou a argumentar contra a possibilidade da investigação educacional ser um dos elementos de *informação* das políticas educativas. Um olhar histórico desvenda-nos a importância desta influência, mas revela-nos também os equívocos de uma razão científica que pretendeu pilotar as decisões políticas e de uma acção política que se procurou legitimar por via da ciência (Nóvoa, Depaepe & Johanningmeier, 1995; Ravitch & Vinovskis, 1995; Tyack & Cuban, 1995; Vinovskis, 1995).

### Segunda Tese Contra uma ciência normativa das práticas pedagógicas

A segunda tese, talvez ainda mais polémica, defende a necessidade de evitar a tendência das ciências da educação para se arrogarem o direito de dirigirem as práticas pedagógicas e de prescreverem, de forma normativa, os procedimentos educativos a adoptar. É uma tese difícil de sustentar, pois mobiliza um raciocínio aparentemente contraditório. Limito-me, por isso, a esboçá-la.

E o mais fácil é começar por recorrer a um raciocínio histórico, para lembrar que a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de um saber pedagógico que não é estritamente instrumental e que pode constituir-se no corpo de saberes de referência da actividade

docente. Nestes termos, não é surpreendente que os momentos-chave de produção de uma reflexão científica na área da educação (final do século XIX, anos vinte, anos sessenta) tenham sido também momentos-chave no processo de desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, estes momentos contêm igualmente elementos de desvalorização da profissão docente, uma vez que provocam, simultaneamente, a deslegitimação dos professores como produtores de saber e o aparecimento de novos grupos de especialistas que se afirmam como "autoridades científicas" na área da educação. Quer isto dizer que nos períodos de consolidação da ciência (ou das ciências) da educação se assiste a uma melhoria da imagem e do prestígio social dos professores, mas também a uma depreciação das suas competências próprias, nomeadamente como produtores de saberes emergentes da experiência e da reflexão sobre a prática (Nóvoa, 1997).

Uma boa parte das dificuldades de articulação entre os professores e os investigadores reside neste paradoxo, que legitima a ocupação do espaço escolar e o controlo do trabalho docente por parte dos especialistas pedagógicos (em avaliação, em desenvolvimento curricular, em orientação profissional, etc.) etc.). Numa conferência intitulada *The Sources of a Science of Education*, John Dewey declara que os professores têm sido de algum modo marginalizados pela investigação educacional, com a justificação de que não possuem a formação e as qualificações necessárias ao trabalho científico: na verdade, "o desejo dos homens para se assumirem como autoridades e para controlarem as actividades dos outros não desaparece, infelizmente, quando alguém se torna cientista" (1929, p. 47). Numa linha de raciocínio similar, David Labaree argumenta que o discurso da profissionalização dos professores destina-se, essencialmente, a melhorar o prestígio dos formadores de professores e dos investigadores educacionais (cf. Dressman, 1995).

A ideia de uma "pedagogia científica", prescritiva e normativa, alimentou os projectos de várias gerações. Hoje em dia torna-se urgente separar a racionalidade científica da racionalidade que organiza as práticas pedagógicas. São duas racionalidades distintas, que devem ser autonomizadas, justamente para que se possam fertilizar mutuamente. Neste sentido, é útil olhar para os trabalhos mais recentes sobre o desenvolvimento profissional dos professores, que sublinham a necessidade de instaurar novas relações com o saber e novas modalidades de cooperação com os investigadores<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Estou a pensar, por exemplo, nos seguintes trabalhos: Les Bell & Chris Day, 1991; Basil Bernstein (1996); Diane Brunner, 1994; James Calderhead & Peter Gates, 1993; David Cohen, Milbrey McLaughlin & Joan Talbert, 1993; Christopher Day, James Calderhead & Pam Denicolo, 1993; Joan Dean, 1991; John Elliott, 1993; Thomas Guskey & Michael Huberman, 1995; Andy Hargreaves, 1994; Joe Kincheloe, 1993; Lya Kremer-Hayon, Hans Vonk & Ralph Fessler, 1993; Judith Little & Milbrey McLaughlin, 1993; Ira Shor, 1992; e Ken Zeichner, Susan Melnick & Mary Louise

A compreensão das formas de construção social do conhecimento leva a anular as divisões entre o *nós* e o *eles*, assumindo claramente que a investigação educacional não tem como objectivo permitir que os cientistas identifiquem o que os professores sabem (e não sabem), mas antes favorecer uma compreensão pelos próprios professores dos seus conhecimentos e saberes (Fenstermacher, 1994). A agenda proposta por Sandra Hollingsworth e Hugh Sockett parece-me totalmente pertinente:

1. Reduzir o fosso entre a investigação e a prática;
2. Demonstrar que o conhecimento "exterior" não tem condições para dirigir as práticas;
3. Emancipar os profissionais da educação de uma visão predominantemente positivista, estimulando uma compreensão dos seus próprios conhecimentos e acções;
4. Pôr em causa as hierarquias tradicionais do conhecimento, estabelecendo a centralidade dos professores na investigação;
5. Mostrar de que forma os professores-investigadores podem construir as suas próprias competências para elaborar saberes, para construir sentidos e para melhorar as práticas (1995, p. 262).

Vários outros autores apresentam ideias similares, insistindo na necessidade de transitar de modelos de "racionalidade técnica"<sup>14</sup> para perspectivas de "inteligibilidade crítica", que valorizam, por um lado, as reflexões de carácter teórico e conceptual (Calderhead & Gates, 1993; Van Manen, 1995) e, por outro lado, uma análise centrada nas práticas e na sua elaboração reflexiva (Eraut, 1995; Goodson, 1995). O desenvolvimento de uma cultura de trabalho, colaborativa e cooperativa, tanto no seio das escolas como na articulação com as comunidades científicas, é um elemento importante da reconfiguração actual da profissão docente (Craig, 1995; Murphy, 1996; Schrag, 1995).

### Terceira Tese Por uma ciência crítica da educação

Depois de duas teses formuladas pela negativa, resta-me terminar com um tese pela positiva: a defesa de uma ciência

---

Gomez, 1996.

<sup>14</sup> É evidente que estas perspectivas continuam a ter acolhimento em vários círculos de pensamento e de difusão educacional. Apesar de uma abundante retórica sobre a "autonomia dos professores", é muito interessante verificar que o último relatório do "Holmes Group" (*Tomorrow's Schools of Education*, 1995) insiste numa visão essencialmente técnica da formação de professores. Para uma crítica deste relatório, consultar David Labaree (1995).

crítica, capaz de produzir um conhecimento pertinente e relevante para a compreensão dos fenómenos educativos. Mais do que procurar o imediatamente aplicável, parece-me necessário construir as condições para o reforço da comunidade científica, pois de outro modo é impossível produzir *massa crítica* na área da educação. Sem a existência desta comunidade, dotada das respectivas infra-estruturas humanas e materiais, a dispersão será inevitável e, com ela, uma certa sensação de frustração em relação ao trabalho realizado.

Hoje em dia, é difícil fechar o pensamento numa qualquer ortodoxia, teórica ou metodológica. Tal como Maxine Greene (1994), creio que as etiquetas (pós-modernismo, pós-estruturalismo, hermenêutica, fenomenologia, teoria crítica, etc.) não podem ser estratégias de inclusão/exclusão, pois é preciso aceitar as tensões, os conflitos e as paixões que habitam o espaço social da ciência. Do ponto de vista metodológico, a "nova" investigação educacional baseia-se mais em *linguagem* e em *diálogo* do que em análises matemáticas ou estatísticas, o que não pode significar menor rigor científico: as categorias conceptuais tendem a ser construídas através de práticas discursivas que recorrem a metáforas, histórias, biografias, conversas, narrativas, exemplos, entrevistas ou estudos de caso (Ornstein, 1995). E é por isso que a consolidação de redes e de parcerias em educação (Huberman, 1995) é uma condição essencial para a emergência de novos discursos e de novas práticas ou, para utilizar, o conceito de Cleo Cherryholmes (1988), de novos discursos-práticas.

Este texto está organizado em torno dos vértices de um triângulo: *as políticas educativas, as práticas pedagógicas e a investigação educacional*. O que melhor caracteriza a imagem do "triângulo" é que os vértices se encontram devidamente diferenciados, mas simultaneamente estão em relação uns com os outros.

É desejável, obviamente, que os decisores políticos olhem com mais atenção e cuidado para os conhecimentos disponibilizados pela investigação educacional, mas isto é diferente de organizar a investigação numa perspectiva de apoio à decisão política. É desejável, evidentemente, que os professores se apropriem dos saberes produzidos pelas ciências da educação e os transformem em elementos das suas próprias práticas pedagógicas, mas isto é diferente de imaginar práticas pedagógicas pilotadas por uma qualquer racionalidade científica. Defendo mesmo que é desejável encontrar estratégias conjuntas para eleger as problemáticas mais significativas e as modalidades de investigação mais pertinentes. Assim sendo, parece-me necessário caminhar no sentido de dois objectivos estratégicos:

- Criar pólos de investigação consistentes, e com condições de continuidade, que trabalhem em torno de temas identificados colectivamente pelos vários actores educativos.



- Estimular todas as formas de associação dos professores à investigação educacional, como parceiros de corpo inteiro, isto é, como produtores de saber, e não como meros consumidores.

Estes objectivos estratégicos e os critérios de *pertinência* e de *relevância* que procurei enunciar parecem-me mais estimulantes para pensar a investigação educacional do que o estafado *critério da utilidade*, que tão poucos resultados deu no passado, mas que continua ainda a fazer parte dos nossos discursos e, portanto, das nossas concepções de investigação educacional.

A acção do Instituto de Inovação Educacional é essencial para um bom funcionamento do triângulo de que vos falei. Situa-se aqui um dos seus principais desafios: *pôr em diálogo*, no respeito pelas especificidades próprias, três universos que não podem estar de costas voltadas uns para os outros. É um desafio difícil. Durante os últimos 25 anos o sistema educativo português esteve fortemente influenciado por uma *cultura do planeamento* nascida e cultivada no antigo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. É um ciclo que se fechou. Urge agora trabalhar no sentido de produzir uma *cultura de investigação e de inovação*, capaz de um outro olhar sobre os problemas da educação.

\*

\*

\*

Sabemos que a educação é um universo mais totalizado do que totalizador, está mais dependente das condições externas do que tem capacidade para intervir sobre elas. A afirmação parece ter voltado hoje à ribalta, por más razões, isto é, para desculpar a incapacidade de formular políticas educativas consistentes e inovadoras. Mas, já em 1930, Ortega y Gasset criticava a superstição idealista do século XIX, que atribuía à escola uma força criadora que esta não tem:

"Quando uma nação é grande, é boa também a sua escola. Não há nação grande alguma se a sua escola não for boa. E o mesmo se poderá dizer de sua religião, de sua política, de sua economia e de outras mil coisas. A robustez de uma nação faz-se integralmente. Quando um povo é politicamente vil, é inútil esperar alguma coisa da escola mais perfeita" (1946, p. 20).

É verdade, mas a afirmação não pode servir para justificar uma atitude de demissão. Seja de quem for. Num livro recente, da autoria de três conceituados economistas, *Portugal XXI - Cenários de Desenvolvimento*, afirma-se sistematicamente que a grande prioridade deve ser a realização de um esforço nacional nos domínios da educação e da formação e na valorização do sistema científico. No capítulo 4 prevêem-se mudanças radicais no *quem* é ensinado, no *como* se é ensinado, no *papel* dos professores e no *onde* se ensina; mas depois conclui-se que "o futuro da educação não vai ser modelado pelos educadores, mas antes pelas mudanças que se vão operar ao nível da demografia, da tecnologia e da família" (Mateus, Brito & Martins, 1995, p. 87).

Há muito tempo que não alimento "superstições" sobre as potencialidades transformadoras da escola. E estou convencido, tal como Neil Postman (1995), que é preciso reconstruir novos *sentidos* para o trabalho educativo e pedagógico. Mas sei que o que *aqui* fizemos, que a nossa acção como educadores profissionais, como investigadores ou como professores, vai ajudar a definir *um* futuro entre muitos possíveis.

## Bibliografia

AECSE (1993). *Les sciences de l'éducation: Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris: AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation).

Ambrósio, Teresa et al. (1995). *Estado actual da investigação em formação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Apple, Michael (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

Ball, Stephen J. (1995). Intellectuals or Technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43 (3), 255-271.

Barone, Thomas E. (Eds.) (1995). The Uses of Educational Research. *International Journal of Educational Research*, 23 (2), 107-190.

Beillerot, Jacky (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation: Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Paris: Université de Paris X - Nanterre.

Bell, Les & Day, Chris (1991). *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.

Bernard, Michel (1994). *Pour les sciences de l'éducation: Approches franco-québécoises*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.

Bourdieu, Pierre (1995). La cause de la science: Comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 3-10.

Brunner, Diane D. (1994). *Inquiry and Reflection: Framing Narrative Practice in Education*. New York: SUNY Press.

Butler, Judith (1993). *Bodies that Matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.

Calderhead, James & Gates, Peter (Eds.) (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.

Campos, Bártoło Paiva et al. (1991). *Ciências da educação em*

*Portugal: Situação actual e perspectivas.* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Campos, Bartolo (Ed.) (1995). *A Investigação Educacional em Portugal.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carr, David (1995). Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29 (3), 311-331.

Charlot, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi.* Paris: ESF Éditeur.

Charlot, Bernard & Beillerot, Jacky (Eds.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation.* Paris: PUF.

Cherryholmes, Cleo H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education.* New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge.* New York: Teachers College Press.

Cohen, David K.; McLaughlin, Milbrey W. & Talbert, Joan E. (Eds.) (1993). *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Comissão das Comunidades Europeias (1996). *Livro branco sobre a educação e a formação.* Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Craig, Cheryl J. (1995). Knowledge Communities: A Way of Making Sense of How Beginning Teachers Come to Know in Their Professional Knowledge Contexts. *Curriculum Inquiry*, 25 (2), 151-175.

Day, Christopher; Calderhead, James & Denicolo, Pam (Eds.) (1993). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development.* London: The Falmer Press.

Dean, Joan (1991). *Professional Development in School.* Milton Keynes: Open University Press.

Dewey, John (1929). *The Sources of a Science of Education.* New York: Horace Liveright.

Dias, José Ribeiro et al. (1995). *Ciências da educação: Investigação e acção.* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2 volumes.

Dressman, Mark (1995). Under the umbrella: resisting the reign of rationalized educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 27 (3), 231-244.

Durkheim, Emile (1993). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Quadrige/PUF, 7<sup>a</sup> edição.

Elliott, John (Ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: The Falmer Press.

Eraut, Michael (1995). Schon Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 9-22.

Fenstermacher, Gary D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

Freire, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

Fuller, Bruce & Robinson, Richard (Eds.) (1992). *The Political Construction of Education*. New York: Praeger.

Gago, José Mariano (1990). *Manifesto para a ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.

Gago, José Mariano (Ed.) (1991). *Ciência em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Gago, José Mariano (Ed.) (1992). *O Estado das Ciências em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonçalves, Maria Eduarda (Ed.) (1993). *Comunidade científica e poder*. Lisboa: Edições 70.

Goodson, Ivor (1995). Education as a Practical Matter: some issues and concerns. *Cambridge Journal of Education*, 25 (2), 137-148.

Gore, Jennifer M. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. New York: Routledge.

Greene, Maxine (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423-464.

Guskey, Thomas R. & Huberman, Michael (Eds.) (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

Hollingsworth, Sandra & Sockett, Hugh (Eds.) (1994). *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

Huberman, Michael (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (2), 193-211.

Jeannel, Alain; Clanché, Pierre & Debarbieux, Eric (Eds.) (1994). *25 ans de Sciences de l'Éducation - Bordeaux 1967-1992*. Paris: AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation).

Jesuino, Jorge Correia (Ed.) (1995). *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX*. Oeiras: Celta Editora.

Kaestle, Carl F. (1993). The Awful Reputation of Education Research. *Educational Researcher*, 22 (1), 23-31.

Kincheloe, Joe L. (1991). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: The Falmer Press.

Kincheloe, Joe L. (1993). *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Kremer-Hayon, Lya; Vonk, Hans C. & Fessler, Ralph (Eds.) (1993). *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Labaree, David F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in "Tomorrow's Schools of Education". *Teachers College Record*, 97 (2), 166-205.

Little, Judith W. & McLaughlin, Milbrey W. (Eds.) (1993). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York: Teachers College Press.

Luke, Carmen & Gore, Jennifer (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.

Mateus, Augusto; Brito, J.M. Brandão de & Martins, Vítor (1995). *Portugal XXI - Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Bertrand Editora.

McLaren, Peter L. & Giarelli, James M. (Eds.) (1995). *Critical Theory and Educational Research*. New York: SUNY Press.

Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.

Murphy, Roger (1996). Like a Bridge over Troubled Water: realising the potential of educational research. *British Educational Research Journal*, 22 (1), 3-15.

Nóvoa, António et al. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, António (1992). A "Educação Nacional" (1930-1960). In Fernando Rosas (Ed.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (Nova História de Portugal, vol. XII). Lisboa: Editorial Presença, 454-519.

Nóvoa, António (1995). Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 1/1995, 9-61.

Nóvoa, António (1996). L'Europe et l'Éducation: Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In *Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang [no prelo].

Nóvoa, António (1997). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In *History of Educational Studies*. Gent: Paedagogica Historica [no prelo].

Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V. (Eds.) (1995). *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica.

Ornstein, Allan C. (1995). The New Paradigm in Research on Teaching. *The Educational Forum*, 59 (2), 124-129.

Ortega y Gasset, José (1946). *Missão da Universidade*. Lisboa: Seara Nova.

Popkewitz, Thomas S. (no prelo). *Academic Discourse, Professionalization, and the Construction of the Teacher in the USA*. Madison, Wisconsin.

Popkewitz, Thomas S. (no prelo). *Normalizing teachers and producing difference in "Teach For America": constructing urban and rural education*. Madison, Wisconsin.

Postman, Neil (1996). *The End of Education: Redefining the value of school*. New York: Alfred A. Knopf.

Psacharopoulos, George (1990). Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:\neo.\* or B:\\*ist? *Comparative Education Review*, (34 (3), 369-380.

Ravitch, Diane & Vinovskis, Maris A. (Eds.) (1995). *Learning from the Past: What history teaches us about school reform*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Schrag, Francis (1995). *Back to Basics: Fundamental Educational Questions Reexamined*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schriewer, Jürgen & Keiner, Edwin (1992). Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, 36 (1), 25-51.

Scribner, Jay D. & Layton, Donald H. (Eds.) (1995). *The Study of Educational Politics*. London: Falmer Press.

Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tyack, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press.

Tuijnman, Albert (1995). The Futures of Educational Research. In Bártolo Campos (Ed.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 95-106.

Van Manen, Max (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (1), 33-50.

Vinovskis, Maris A. (1995). *Education, Society, and Economic Opportunity: A Historical Perspective on Persistent Issues*. New Haven and London: Yale University Press.

Webb, Kathie & Blond, Janet (1995). Teacher Knowledge: The Relationship Between Caring and Knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 611-625.

Zeichner, Kenneth M. (1995). Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (2), 153-172.

Zeichner, Ken; Melnick, Susan & Gomez, Mary Louise (Eds.) (1996). *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. New York: Teachers College Press.